

# ¿Es posible pensar la educación inclusiva como programa de cambio?<sup>1</sup>

## Is it possible to think of inclusive education as a program for change?

## É possível pensar a educação inclusiva como um programa de mudança?

 **Aldo Ocampo González**

<https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>

Doctor en Ciencias de la Educación

Universidad de Granada - España

Director del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)

aldo.ocampo@celei.cl

Chile

---

Diagramación e ilustración portada  
Andrea Sarmiento Bohórquez

Corrección de Estilo  
Augusto Corredor

1. Extracto de la conferencia impartida por invitación en la ceremonia de inauguración del año académico del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia, el día 12 de agosto de 2020.



Encuentre este artículo en <http://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD>

Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo:  
Ocampo González, A. (2025). ¿Es posible pensar la educación inclusiva como programa de cambio? *Inclusión y Desarrollo*, 12,1, pp. 15-39

Recibido/Received/Recebido: 26 de julio de 2024  
Aceptado/Accepted/Aceito: 6 de junio de 2025  
Publicado/Published/Publicado: 14 de julio de 2025

Artículo de opinión/Opinion article / Artigo de opinião

Conflicto de intereses: Los autores han declarado que no existen intereses en competencia





## RESUMEN

## ABSTRACT

## SUMARIO

Sí partimos de la afirmación que, la educación inclusiva es un territorio conformado por múltiples intereses y por complejas influencias; entonces, una de sus tantas singularidades, reside en su capacidad para enunciarse con diferentes palabras, objetos de lucha y propósitos de trabajo. El objetivo del presente trabajo consiste en explorar un corpus de argumentos que permiten comprender al campo intelectual y al proyecto político indexado a través de la etiqueta 'educación inclusiva' en tanto programa de cambio. Sí entendemos la vulnerabilidad desde una concepción universal, colocando en desmedro las formas de fragilidad social, política y cultural que afectan diferencial y relacionamente a amplios colectivos de ciudadanos. Interesa, entonces, recuperar la noción de 'experiencia compartida', lo que nos permite atender a las configuraciones de las múltiples estructuras de desigualdad que afectan la experiencia *de* y *entre* diversos grupos sociales y escolares. Además, de aprender a hacer visible las injusticias, evitando que su uso apoye múltiples agendas a favor del cambio que son silenciosamente cooptadas por políticas neopaternalistas. Por norma, los atributos que definen los colectivos reafirmados en dichas políticas son determinados a través de un conjunto de atributos de orden esencialista. Este es un problema restrictivo en la producción de luchas por el igualitarismo. El trabajo concluye discutiendo en torno a la fractura de los sistemas semióticos sobre los que erigen su tarea y, que, en parte, son responsables de los ejes de tematización y ámbitos de discusión que asume este discurso, conduciendo siempre hacia una visión reduccionista del ser apoyada en torno a la opresión de la naturaleza humana.

**Palabras clave:** inclusión; mundo actual; programa de cambio; transformación; vulnerabilidad.

If we start from the assertion that inclusive education is a territory shaped by multiple interests and complex influences, then one of its many unique features lies in its ability to be expressed in different words, objects of struggle, and work purposes. The objective of this paper is to explore a body of arguments that allow us to understand the intellectual field and the political project indexed through the label "inclusive education" as a program for change. We do understand vulnerability from a universal conception, placing at the expense of the forms of social, political, and cultural fragility that differentially and relationally affect broad groups of citizens. It is therefore of interest to recover the notion of "shared experience," which allows us to address the configurations of the multiple structures of inequality that affect the experience of and among diverse social and school groups. It is also important to learn to make injustices visible, preventing their use from supporting multiple agendas in favor of change that are silently co-opted by neo-paternalistic policies. Typically, the attributes that define the collectives affirmed by these policies are determined through a set of essentialist attributes. This is a restrictive problem in the production of struggles for egalitarianism. The paper concludes by discussing the fracture of the semiotic systems upon which they base their work and which, in part, are responsible for the axes of thematization and spheres of discussion that this discourse assumes, always leading toward a reductionist vision of being based on the oppression of human nature.

**Keywords:** inclusion; modern world; change program; transformation; vulnerability.

Se partimos da afirmação de que a educação inclusiva é um território conformado por múltiplos interesses e por influências complexas, então, uma de suas tantas singularidades reside em sua capacidade de se enunciar com diferentes palavras, objetos de luta e propósitos de trabalho. O objetivo deste trabalho consiste em explorar um corpus de argumentos que permitem compreender o campo intelectual e o projeto político indexado pela etiqueta 'educação inclusiva' enquanto programa de mudança. Se entendermos a vulnerabilidade a partir de uma concepção universal, colocamos em desvantagem as formas de fragilidade social, política e cultural que afetam diferencial e relacionamente amplos coletivos de cidadãos. Interessa, então, recuperar a noção de 'experiência compartilhada', o que nos permite considerar as configurações das múltiplas estruturas de desigualdade que afetam a experiência *de* e *entre* diversos grupos sociais e escolares. Além disso, aprender a tornar visíveis as injustiças, evitando que seu uso sustente múltiplas agendas em favor da mudança, as quais são silenciosamente cooptadas por políticas neopaternalistas. Por norma, os atributos que definem os coletivos reafirmados por tais políticas são determinados a partir de um conjunto de características de ordem essencialista. Esse é um problema restritivo na produção de lutas por igualitarismo. O trabalho conclui discutindo a respeito da fratura dos sistemas semióticos sobre os quais se ergue sua tarefa e que, em parte, são responsáveis pelos eixos de tematização e pelos âmbitos de discussão assumidos por esse discurso, conduzindo sempre a uma visão reducionista do ser, apoiada na opressão da natureza humana.

**Palavras-chave:** inclusão, mundo atual, programa de mudança, transformação, vulnerabilidade.

## Introducción: inclusión, un concepto intensamente sensible y contingente

• Qué es lo que notas cuando oyes la palabra inclusión? Si atendemos estrictamente a la diferenciación ofrecida por Bal (2009), es posible afirmar que, la inclusión es al día de hoy una palabra, no un concepto como tal. En tanto palabra, nos llena de esperanza, de fuerza, vigor e intensa relatividad; impone una figuración que se abre en torno a aquello que nos permite seguir luchando, toma distancia de cualquier significante a favor de la ingenuidad de orden sociopolítica. Hasta aquí, su función inscribe una singular forma de vivir la vida, una modalidad de comportamiento, de relacionarnos y de vincularnos, de comprender el mundo que nos rodea, pero, también es una forma de utilizar nuestra mente y consciencia. Al afirmar que la inclusión cumple las mismas funciones de un *filosofema*, sostengo que, es algo que encontramos en todas partes, hacemos carne este adjetivo, sustantivo y verbo cuando nos relacionamos con los Otros, no se es inclusivo sólo en la escuela –ésta es una condición inherente al quehacer educativo–, se es inclusivo al interactuar, al caminar, al relacionarnos, etc. Ella misma cristaliza un aprendizaje permanente.

Si bien el término ‘inclusión’ y el sintagma ‘educación inclusiva’ son empleados de diversas maneras por diferentes grupos, lo cierto es que, esta, puede ser descrita en términos de ‘metáfora’, es decir, explicaciones elaboradas por diferentes grupos y utilizadas con fines particulares. Es un discurso que no es propiedad de nadie. Hasta aquí, la educación inclusiva puede ser descrita en términos de movimiento, especialmente, al ser empleado como una consigna, y, en ocasiones para identificarse en torno a un extraño ideal de diversidad que colinda con la empresa ontológica que concibe a esta categoría en términos de un dispositivo de asimilación. ¿En qué tipo de manifestaciones se emplea el ideal de inclusión? Si bien, no hay protestas específicas sobre grupos y espacios que clamen la inclusión como tal. Lo cierto es que, constituye un objeto de lucha permanente en diversos proyectos de conocimiento y movimientos sociales críticos contemporáneos, cuyas articulaciones, conceptos y desarrollos habitan lo más profundo de su dominio. Así mismo, la gente cada vez más quiere saber de inclusión, las lecciones y los usos que colindan en diversas latitudes del mundo, siguen trabajando en un tropismo negativo (Ocampo, 2018), es decir, emplean un repertorio de conceptos que distorsionan el objeto auténtico de ésta. Es un campo que despierta el interés de las personas. La educación inclusiva es un territorio conformado por múltiples intereses y por complejas influencias. Una de sus tantas singularidades, reside en su capacidad para enunciarse con diferentes palabras, objetos de lucha y propósitos de trabajo.

La inclusión es un concepto que nos interpela, nos habla sobre nosotros, sobre nuestra existencia y, singularmente, sobre nuestra vida. Para que ésta surta efecto en nuestra cotidianidad –tramas biográficas– es necesario distanciarnos de toda actividad de orden programática que define los contornos de regulación de nuestra existencia. Al comprometernos con la inclusión adscribimos a un compromiso político de carácter global y situado. Este es un dominio que supuestamente viaja y acontece en términos de una gran estructura que nos hace parte de algo, tal ficción de regulación, a tal punto nos cuenta su historia a su manera. Para convertirse en un arma de transformación del mundo, necesita asumir otros problemas, contar otras historias, legitimar otras voces, en síntesis, pensar de otro modo. ¿Cómo nos enseña a hablar la inclusión a favor de ella y en contra de las violencias y las injusticias en plural? Este interrogante nos invita a reflexionar acerca de los dispositivos semiológicos con los que interactuamos, así como los espacios y las personas que nos transmiten este mensaje. En términos de movimiento, lo que este enfoque no tiene claro, es justamente, la conciencia de lo inclusivo. Ella misma puede

“La educación inclusiva se centra en problemas, no en disciplinas.”

“La inclusión es un concepto que nos interpela, nos habla sobre nosotros, sobre nuestra existencia y, singularmente, sobre nuestra vida. Para que esta surta efecto en nuestra cotidianidad.”

ser leída términos de un movimiento que busca acabar con la exclusión, la discriminación silenciada, la violencia estructural, el sexismo, la indiferencia colectiva, el racismo, y, ante todo pone en tensión los discursos significados en términos críticamente democráticos, los que en cierta medida, podrían encubrir una amplia variedad de formas de desigualdad. Ante todo, es un proyecto político-cultural encargado de erradicar cualquier modalidad de (micro)opresión y (micro)dominación que pueda afectar las trayectorias educativas de múltiples colectivos estudiantiles.

No porque hablemos de inclusión, o bien, las políticas y/o programas de formación giren en torno a sus propósitos –propios del *mainstream*<sup>1</sup>–, quiere decir que esto ocurra. No todo el mundo reconoce eso a lo que uno desea poner fin o en su defecto, inaugurar. Este enfoque enfrenta el desafío de aprender a reconocer y actuar en oposición a los engranajes de funcionamiento de las injusticias propias del capitalismo actual. La educación inclusiva refuerza sus planteamientos al seguir insistiendo sobre estos fenómenos. Hasta aquí, a mí juicio, la inclusión de la que más hablamos configura una insuficiente comprensión del mundo, puesto que no logra explicar cómo se producen o continúan reproduciéndose en diversos planos de la vida social, una amplia variedad de patologías sociales crónicas constitutivas del sistema-mundo que experimentamos. Es justamente esta repetición, lo que constituye su fuente de dificultad, una de las múltiples limitantes de su pensamiento e intelectualidad.

La inclusión se aprende en la micropraxis<sup>2</sup>, es descrita mediante la metáfora del *‘trabajo para la casa’*<sup>3</sup>, lo que puede ser leído en términos de una tarea que uno se asigna a sí mismo o simplemente una toma de conciencia o una deformación de ella. Nos invita, tal como señala Ahmed (2005) a aprender acerca de nuestro malestar en el mundo, sobre nuestras intenciones de cambio, producción del deseo y experiencias de vida. El *trabajo para la casa*, es una analogía en torno a la idea de intimidad crítica o intimidad reflexiva propuesta por Derrida, en proyección con el archivo de imágenes de nuestra biografía, sugiere volcarse a zonas más profundas de nuestra vida, de nuestras interacciones, de nuestros relacionamientos, etc., deviene, de este modo en un singular proceso de intimidad, lo que implica la reconstrucción de nuestra trama biográfica, de nuestros afectos, pasiones y sentimientos. Todos ellos ejes claves en la construcción de la teoría de la educación inclusiva que propongo. Teóricamente los entendimientos de la educación inclusiva la describen como un gran movimiento de transformación social y político. Al transitar por la experiencia de la exclusión nos ayuda a descubrir una infinidad de formas de mundos posibles. Aprender sobre inclusión, es aprender sobre el mundo y sus problemas, es una ontología del presente, una fuerza en constante actualización.

## La educación inclusiva como programa de cambio

La educación inclusiva se centra en problemas, no en disciplinas. Esta cuestión nos permite reconocer que está más interesada en la configuración de un programa de cambio y de justicia –aunque reconoce que estos han agotado su función–, comparte este punto con diversos movimientos críticos y proyectos de conocimiento, tales como, los estudios feministas contemporáneos, la interseccionalidad, los estudios queer, los estudios antirracistas, los estudios post-coloniales, etc. La inclusión en tanto categoría contingente reafirma su función en términos de *concepto y lenguaje político*. Retomando una de sus insistencias performativas de mayor alcance, es necesario abrir la pregunta acerca de lo que puede o hace el lenguaje de la inclusión en el mundo contemporáneo. Discutir en torno a los ejes programáticos de la educación inclusiva sugiere un reconocimiento activo sobre sus demandas. Exploraré cuidadosamente cada una de estas implicancias políticas a lo largo del trabajo.

Un programa de cambio impulsado a través de la racionalidad de la inclusión, analiza los dispositivos de aleación que se equiparan paradójicamente con las articulaciones propias del poder, específicamente, cuáles de sus

1. Visión dominante. Su expresión más conocida se expresa mediante la imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial, asesinado los signos definitorios de la real naturaleza de lo inclusivo.
2. Corresponde al conjunto de relacionamientos que tienen lugares en las interacciones cotidianas.
3. Tomo esta expresión de la obra de Ahmed (2005), pues, ejemplifica brillantemente las configuraciones de la micropraxis a la que aludo en diversas secciones de este trabajo.

significantes que bordean las figuraciones de la vulnerabilidad, entran en este singular campo de tensiones. Un aspecto crucial, consistirá en reconocer que, la estructura ontológica de la vulnerabilidad, ratificada por el discurso de la educación inclusiva, se articula en torno a un corpus de estructuras de diferenciación legitimadas a través del problema ontológico de los grupos sociales. La estructura ontológica que es gobernada a través de la matriz de individualismos-esencialismos, hace que las condiciones de privilegio y marginación sean concebidas en términos de una condición universal de afectación de todos los ciudadanos (Kyrole, Ryberg y Koivunen, 2019). Hasta cierto punto, esta comprensión se convierte en una analítica ciega, especialmente, si entendemos la vulnerabilidad desde una concepción universal, colocando en desmedro las formas de fragilidad social, política y cultural que afectan diferencial y relacionalmente a amplios colectivos de ciudadanos. Interesa aquí recuperar la noción de ‘experiencia compartida’, lo que nos permite atender a las configuraciones de las múltiples estructuras de desigualdad que afectan la experiencia *de* y *entre* diversos grupos.

Otra advertencia a la que nos invitan Kyrole, Ryberg y Koivunen (2019), consiste en develar los múltiples bordes de la vulnerabilidad, a través de las reclamaciones específicas ligadas a la agencia y a la voz de grupos específicos. Un proyecto político y un programa de cambio inspirado a través de la filosofía de la inclusión, responderá al corpus de tensiones, complejidades y paradojas de vulnerabilidad en y a través de su estructura cognitiva y discursiva. Este programa enfrenta el desafío de ofrecer una red de lineamientos reconocitivos o nuevos aportes sobre sus modalidades de intervención. ¿Cómo se movilizan los diversos entendimientos acerca a la inclusión y el cambio social?, ¿qué configuraciones explicita la estructura de la inclusión combativa/revolucionaria sobre la multiplicidad de figuraciones de vulnerabilidad y de la fragilidad social?

La inclusión es un concepto que deviene en un mapa con diversas interpretaciones, trayectos, saltos, etc., develando una estructura altamente contingente. ¿De qué depende la movilización del concepto? Si bien el concepto de inclusión como tal, no ha sido empleado con esta denominación en diversos proyectos de conocimiento, lo cierto es que sus significantes devenidos en objetos de lucha han sido recurrentemente empleados por diversos movimientos sociales. La inclusión es un concepto y un significante popular en diversos campos de estudio y movimientos, en su configuración convergen diversas tradiciones filosóficas que albergan una amplia variedad de cuestiones políticas y tensiones teóricas. El dominio de la educación inclusiva es un campo ensamblado por rearticulación de múltiples prácticas teórico-metodológicas de carácter heterogéneas que tensionan las formas liberales en las que han sido inscritas las funciones de dicho dominio. Esta operación implica criticar las figuraciones y auras analíticas que proliferan y capturan al sujeto individual, contribuyendo de esta forma que, la norma permanezca fácilmente invisible e indiscutible. En este punto, quisiera traer a colación, que las nociones de diversidad, diferencia y singularidad son ontológicamente intrínsecas a nuestra naturaleza humana. Esta situación comienza a enturbiarse cuando comienzan a proliferar diversas clases de regímenes ontológicos pre-fabricados, que puntualizan en el daño a la individuación o a la opresión de la naturaleza humana, sellando el devenir de cada uno de los grupos sobre los que operan. La singularidad y la multiplicidad constituyen claves ontológicas de la educación inclusiva, develan una compleja condición existencial. A efectos de este trabajo, entenderemos la multiplicidad de singularidades en términos de encarnación ética, afectiva y ontológica central a la redefinición ontológica que ofrece la educación inclusiva. Estamos en presencia de una reflexión existencial esencial que debe enseñarnos a enfrentar la fragilidad ontológica de la vida.

“ Si bien el término ‘inclusión’ y el sintagma ‘educación inclusiva’ son empleados de diversas maneras por diferentes grupos, lo cierto es que, esta puede ser descrita en términos de ‘metáfora’, es decir, explicaciones elaboradas por diferentes grupos y utilizadas con fines particulares. ”

La inclusión en tanto concepto viajero cristaliza un *corpus* de imaginarios problemáticos que no han sabido ser leídos, ni comprendidos de cara a las tensiones que demanda el mundo contemporáneo. Sus entendimientos nos conducen a una práctica interpretativa en la que ciertos colectivos son vulnerables –a través de las garantías propias de las políticas desarrollistas de la década de los ochenta– imponiendo la idea que en tanto grupos desfavorecidos son especialmente vulnerables. La primera tarea, que enfrenta su estructura es aprender a hacer visible las injusticias, evitando que su uso apoye múltiples agendas a favor del cambio que son silenciosamente cooptadas por políticas neopaternalistas.

Vista así, la inclusión como programa de cambio social analiza las aleaciones entre resistencia y vulnerabilidad, entendiendo que, es el resultado de una sobre-representación de la vulnerabilidad cuya trama fenomenológica describe un concepto de valor especial, idea que tomo de Kyrole, Ryberg y Koivunen (2019), puesto que trabaja sobre un amplio espectro de complejidades, ambigüedades y tensiones que afectan a las trayectorias y contextos de participación de múltiples colectivos albergados bajo el significante de la corriente predominante de la inclusión, aquella que sobre-impone el modelo epistémico y didáctico de educación especial para completar la función vacante de lo inclusivo, creando más confusiones en torno a sus funciones y peculiaridades. Cuando la vulnerabilidad se convierte en un criterio de identificación de ciertos grupos refuerza del ideal de asimilación y el problema ontológico de los grupos sociales, dando paso a un dispositivo de regulación propio del paternalismo que omite una amplia variedad de problemas vinculados a la agencia y a la resistencia de múltiples colectividades de ciudadanos. En este contexto, las categorías de vulnerabilidad y victimización confirman

[...] que si las víctimas no son vistas como víctimas esto puede alimentar inadvertidamente políticas que no priorizan el cambio de injusticias. Cole (2016) sugiere además, que debe haber una distinción clara entre aquellos que son lesionables y aquellos que ya están lesionados. Como era de esperar, muchos estudiosos feministas, *queer* y estudios de raza recurren a otros conceptos o conceptos cercanos en lugar de vulnerabilidad para abordar las tensiones entre lesiones y poder. Butler misma por ejemplo, ha preferido el concepto de precariedad en otros contextos (2004). Precariedad, por ella se refiere a la forma en que todas las vidas pueden ser eliminadas a voluntad o por accidente; su persistencia no está garantizada en ningún sentido. En tal caso, la precariedad, al igual que la vulnerabilidad, se refiere a la fragilidad ontológica de la vida. Pero los contextos en los que Butler discute la precariedad son más íntimos, están vinculados a la posibilidad de la muerte, la desaparición o la disminución (Kyrole, Ryberg y Koivunen, 2019, p.7).

Mayoritariamente, el concepto de vulnerabilidad tiende a emplearse en términos de marginación y subordinación, es a través de sus formas de categorización que logra la actualización de dichos sentimientos y significantes. Los conceptos de inclusión, resistencia, vulnerabilidad, exclusión y otras formas categoriales propias del significante alojado en torno al *desmedro social* develan una profunda implicancia afectiva. La condición de abyección se encuentra estrechamente imbricada con los dispositivos de la vulnerabilidad, cuyo enlace reside en la “conexión que solo se vuelve factible cuando vulnerabilidad se entiende, no como una cualidad intrínseca de ningún grupo o “debilidad”, sino como una tensión entre la subyugación y la resistencia, incrustada tanto en estructuras sociales como psíquicas” (Kyrole, Ryberg y Koivunen, 2019, p.7). Todo ello, nos invita a explorar los *territorios psíquicos de la educación inclusiva*, clave en la configuración de un proyecto de cambio. Esto nos conduce a visualizar cómo las estrategias de producción ontológicas del ser a través de la abyección y la vulnerabilidad imponen una política de miedo, de vergüenza, de asco y de rechazo imperceptible, conectando con las articulaciones del liberalismo a través del enlace proporcionado por la compasión. Sin duda, estas articulaciones son reguladas por el código de ordenación proporcionadas por la zona del ser, es decir, un espacio multiposicional propio de la hegemonía, caracterizado por el impulso de la representación sociopolítica, esto es, hablar en nombre de los oprimidos sin provocar un cambio sustantivo en torno a la diversidad de problemáticas que los afectan.

“La inclusión en tanto concepto viajero cristaliza un *corpus* de imaginarios problemáticos que no han sabido ser leídos, ni comprendidos de cara a las tensiones que demanda el mundo contemporáneo.”

Un proyecto intelectual en materia de inclusión analizará el peso político de los significantes introducidos por vía de categorías propias del individualismo-esencialismo, la abyección, la marginalidad, la miseria social, etc., colocando en tensión un conjunto de atributos sancionados que la inclusión se propone liberar. Constituye un proyecto de conocimiento y político motivado por el deseo de transformación y de justicia, pero, cómo lograr esto, si los tiempos ya no cambian (Braidotti, 2009). ¿Qué hacer en un contexto en el que todos los programas de cambio han agotado su función histórica? A diferencia muchos de estos programas, la inclusión no puede ser delimitada en términos de un pensamiento único, cuyas formas hegemónicas de facto tienden a negar la capacidad de los actores sociales para incidir en las decisiones políticas. De modo que, es necesario atender al “doble tirón totalmente esquizofrénico, la fe consumista y socialmente mejorada, en el que se supone que lo nuevo no solo encaja, sino que también induce activamente al rechazo de cambios profundos” (Braidotti, 2009, p.20).

“ El dominio de la educación inclusiva es un campo ensamblado por rearticulación de múltiples prácticas teórico-metodológicas de carácter heterogéneas que tensionan las formas liberales en las que han sido inscritas las funciones de dicho dominio. ”

Intentar cultivar el deseo político del cambio; es una de las estructuras de trabajo más relevantes para el programa político y epistemológico de lo inclusivo, articulando con ello, cambios creativos y alterativos de diversa naturaleza. Analíticamente, un programa de cambio asume un conjunto de preguntas éticas que nos conduzcan a explorar las potenciales formas alterativas de la realidad. Trabaja cautelosamente para derribar el relativismo moral y cognitivo que afecta a cualquier proyecto de cambio, interesada por construir una base alternativa para la subjetividad ética y política (Braidotti, 2009). La construcción de un proyecto de transformación a la luz de la categoría de inclusión, aborda cada una de sus nociones y ejes de tematización a través de un prisma no-unitario. Así, un programa de cambio que apueste por una visión no unitaria del tema es coherente con las leyes intrínsecas del campo de conocimiento de la educación inclusiva, esto es, el diasporismo y el nomadismo epistemológico<sup>4</sup>.

Sus preocupaciones éticas superan las prácticas reduccionistas que débilmente describen su figuración de aplicación a cuestiones de orden distributivas, de aseguramiento universal de derechos –lo que a mi juicio constituyen una práctica ciega, interesada más en generar condiciones de homogeneización a través del aseguramiento del derecho, más que, en estructuras que beneficien a cada población de acuerdo a su singularidad–. En este punto, vuelvo a coincidir con Braidotti (2006) respecto que, la trama ética de la inclusión se encuentra más próxima a la comprensión de los dispositivos de gestión de la agencia política y a los patrones de producción del poder. Asume que, “el liberalismo en la actualidad dificulta el desarrollo de nuevos modos de comportamiento ético” (Braidotti, 2009, p.34). Al adoptar un énfasis sobre la dimensión de complejidad que estructura las nociones de justicia, equidad e inclusión, su praxis ética reconoce que el universalismo –específicamente *kantiano*– que es lo central en las propuestas de inclusión liberal, insistirá en la disposición de lineamientos cerrados y homogéneos convertidos en reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad y del sistema educativo en su conjunto. Un programa de cambio va mucho más allá.

La inclusión en tanto programa de cambio está más interesada en promover una visión clara de la subjetividad y de la afectividad. Reafirma un enfoque materialista de la subjetividad, transponiendo un conjunto de tensiones analítico-metodológicas sobre sus compromisos éticos. En este punto, me parece altamente significativo recuperar los planteamientos de Braidotti (2006), acerca a la ética diferencial. Un programa ético sobre inclusión en el mundo contemporáneo, inscribe la discusión que problematiza el reconocimiento del sujeto no-unitario, sino que, múltiple, empujado a un espiral en devenir en múltiples dimensiones, reafirma la presencia de un sujeto nómada, un compromiso “estrechamente relacionado con la conciencia política de las propias posiciones y privilegios” (Braidotti, 2006, p.56). A esto, agrega la célebre teórica italo-australiana que, “la ética tiene que ver con la afectividad humana y las pasiones como el motor de la subjetividad, no tanto con el contenido moral de la intencionalidad, la acción o el comportamiento o la lógica de los derechos. Alteridad y diferencia son términos de referencia cruciales en la ética postestructuralista” (Braidotti, 2009, p.40). Su tarea es colocar entre signos de alteración los principios de regulación de la ética liberal e individualista, mayormente arraigada en los planteamientos dominantes de la inclusión, propias de una forma ontológica sustancialista.

¿Ética diferencial? Sin duda, este es uno de los planteamientos más relevantes junto al concepto de post-humanismo y transposiciones, incorporados por la académica italo-australiana, Rosi Braidotti. Los principios éticos que observo coherentes con la educación inclusiva se encuentran próximos a la ética del encuentro, y, muy especialmente, a los del post-humanismo. ¿Qué consecuencias tiene esto en el orden práctico de la vida social y escolar? Si disgregamos la respuesta, podremos observar que, el mundo social y escolar ha reforzado una ontología sustancialista que refuerza un orden jerárquico preocupado insistentemente por la selección de los mejores del sistema social y escolar, cuya ingeniería fomenta una estructura que avala silenciosamente las articulaciones de diversas expresiones del poder, tales como, la discriminación, la segregación, la violencia estructural, etc. Tesis que puede ser probada mediante la afirmación que “hizo posible la distinción entre órdenes jerárquicos de ser, clasificando como más avanzados o más próximos al ideal civilizatorio de la cultura occidental y al prototipo de

4. Claves en la comprensión del orden de producción de la educación inclusiva. Por orden de producción entiendo al conjunto de leyes internas que fomentan el funcionamiento de dicho dominio heurístico.

ser humano impulsado en esta: el Hombre blanco, heterosexual, cristiano y propietario, por sintetizarlo en sus atributos más representativos” (González, 2018, p.174). Todo ello, es garantía de una estructura de consolidación del problema ontológico de los grupos sociales. Producto de la metafísica de la presencia, los programas a favor del cambio no han sabido cómo enfrentar las matrices de distribución desigual que afectan las trayectorias de cada estudiante-ciudadano y sus procesos de biografización. En efecto,

[...] la homogeneización de las subjetividades, ya que aquellas que no responden o que se distinguen de la hegemónica, bien son segregadas o situadas en los márgenes, cuando no son reprimidas y perseguidas, bien se les adjudica una posición de subordinación respecto de aquella, conformando un sistema social marcadamente jerárquico y estratificado (González, 2018, p.174).

La trama de regulación de la diferencia y sus modalidades de diferencialismo se convierten en una categoría moralmente rechazable cuando esta se articula desde el centro crítico de una ontología sustancialista. La propuesta de Braidotti (2009), consiste en recuperar el sentido positivo de la diferencia, recurre para ello a la magnífica contribución del post-estructuralismo. La política y la práctica ontológica que reafirma la inclusión *mainstream* y liberal, reproduce dos grandes errores de aproximación. El primero, reafirma un *corpus* de tensiones vinculadas a los criterios de legibilidad del sujeto, mientras que el segundo, asume un conjunto de criterios de referencias que identifican lo correcto del ser humano en términos una diferencia absoluta y jerárquica. Al recuperar los planteamientos de la ontología de lo menor –inspirada en principios *guattarianos* y *deleuzianos*– y los de Braidotti (2000), en torno a la ética diferencial, es posible subvertir los efectos del individualismo-esencialismo, abriéndose al encuentro con su centro crítico de emergencia: la *multiplicidad*.

La inclusión como categoría de análisis enfrenta un dilema definitorio particular, participa de las relaciones de poder y de las representaciones culturales que interroga. Por otra parte, asume el desafío de producir un repertorio de estrategias simbólicas que fomenten el movimiento de las imágenes culturales que otrifican a las minorías, fomentando una dignidad más plena y coherente con las tensiones del mundo contemporáneo, con el objeto de “construir en igualdad de condiciones tanto una subjetividad como un entorno habitable” (González, 2018, p.175).

La inclusión en tanto dispositivo de movilización de la frontera trabaja a favor de representaciones y valores culturales anclados en los contornos ontológicos de lo menor, o bien, de la experiencia singularizante del ser. Uno de los grandes puntos críticos de la educación inclusiva reside en los marcos de valores que ensamblan su trama argumentativa, teórica, política, ética y metodológica. Este territorio ratifica un carácter multiaxial. De este modo, enfrenta el desafío de potenciar el acontecimiento ontológico de la *multiplicidad de singularidades*. Si una de sus claves heurísticas acontece en la exterioridad del trabajo teórico, entonces, su política ontológica opera más allá del dominio de la singularidad. ¿Qué quiere decir esto? Fundamentalmente, se articula a través de la noción de pluralidad individual, perspectiva que a juicio de González (2018), es concebida en tanto “el derecho a ser una entidad dividida o fragmentada: múltiple y contradictoria” (p.177). Si ella, reafirma una política ontológica de lo menor<sup>5</sup> y un espacio pedagógico *fuera-de-serie* o *heterotópico*<sup>6</sup>, entonces, la categoría de diferencia opera bajo la modalidad de devenir singular/minoritario. Concebida así, ofrece

5. El concepto *pedagogías de lo menor* lo abordé por primera vez en el prólogo del libro *Pedagogías Queer*, publicado en 2018, por el Fondo Editorial del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). La sección del sintagma referida a lo menor recupera los planteamientos de la revolución molecular introducida por Deleuze, inaugura una forma ontológica que versa sobre la potencia de la singularidad. *Pedagogías de lo menor* no es sinónimo de una forma pedagógica de lo minoritario –concebida desde un enfoque de asimilación de lo que supuestamente excede las estructuras de escolarización–, sino, es una compleja figuración imaginaria, política y epistémica, una praxis y un lenguaje que diversas minorías construyen al interior de una forma pedagógica mayoritaria –lo establecido–. Es, signo de alteratividad de las estructuras de escolarización y sus lógicas de funcionamiento. Su lenguaje, su funcionamiento epistémico-político y metodológico se ve afectado por la fuerza de la des-territorialización y re-territorialización permanente. Es una forma pedagógica que se abre a otras formas de imaginación epistémicas, una figuración altamente creativa. Una de las principales características de las pedagogías de lo menor es su marcado componente *político* que opera sobre un tejido conectivo de orden intersubjetivo, en el que cada una de sus múltiples singularidades se unen en *zigzag* configurando un espacio otro, algo fuera-de-serie, una singularidad membránica que transforma fronteras.

6. En mi trabajo teórico sobre educación inclusiva, la idea de espacio heterotópico se inspira en los planteamientos de Foucault, produciendo por complejas formas de rearticulación, una unidad relacional compuesta de continuidades y discontinuidades que abren nuevas alternativas para generar nuevos espacios con sus propias lógicas. Su fuerza reside en el principio epistemológico de edificación de la educación inclusiva.

[...] un trabajo de debilitamiento de la propia identidad, y de los atributos generales con los que se la normaliza, que abra la puerta a la potenciación de los niveles de intensidad y velocidad con el que se generan las conexiones que mezclan y ajustan, confunden y multiplican las posibilidades de expansión de las distintas entidades vivas. A este proceso es a lo que Braidotti refiere cuando habla de *transposiciones*, las cuales son los “desplazamientos creativos que engendran interconexiones de tipo no lineal” (2009: 244) donde la conducta humana no pretende imponer la propia individualidad, y con ello anticipar y controlarlo todo, sino desterritorializar, abrir espacios de movimiento fluidos donde el sujeto discontinuo (desigual a sí mismo, aunque no fragmentado) que ha renunciado ascéticamente a sí mismo (Braidotti 2009: 245) desarrolla su potencia humildemente, esto es sin dañarse a sí mismo ni a los otros (González, 2018, p.178).

El estudio de las condiciones de existencia del ser en el marco de la educación inclusiva se ancla en un examen profundo de los modos de individuación propios de la vida misma, albergando una amplia variedad de existencias y formas-de-vida. Todo ello, confirma lo que Ocampo (2018), sostiene en torno a la política ontológica de la inclusión en términos de multiplicidad abierta. Esta visión acontece a través de un “punto de superposición entre lo físico, lo simbólico y lo biológico” (Braidotti, 2004, p.214). La multiplicidad es una forma interna de alteridad. De hecho, es el concepto del que emergen categorías tales como, alteridad, heterogeneidad, diferencia, diversidad, etc. El lenguaje de la inclusión es el lenguaje de la multiplicidad.

“ Un programa ético sobre inclusión en el mundo contemporáneo, inscribe la discusión que problematiza el reconocimiento del sujeto no-unitario, sino que, múltiple, empujado a un espiral en devenir en múltiples dimensiones, reafirma la presencia de un sujeto nómada, un compromiso “estrechamente relacionado con la conciencia política de las propias posiciones y privilegios” (Braidotti, 2006, p.56). ”

### Interrogantes en torno a la producción de la subjetividad ‘múltiple-singular’

Cualquier respuesta a la pregunta por las configuraciones de la producción de la subjetividad ‘múltiple-singular’ emergerán por vía de la operación heurística post-colonial ‘hablar de vuelta’, es decir, abordar desde otras posiciones de análisis, muchas de las cuales emergen por vía de la entidad de múltiples proyectos de conocimiento, compromisos éticos y proyectos políticos. En este sentido, ‘hablar de vuelta’ supone enunciar y problematizar un campo de fenómenos –como los que se entrecruzan en la problematización de lo inclusivo– visuales, heurísticos, metodológicos, políticos, éticos, desde una perspectiva multinivel que construye una nueva diagramatura para leer los problemas de producción de la subjetividad múltiple-singular o, mejor dicho, la red ontológica de la educación inclusiva se materializa a través de una concepción ontológica de lo menor, es decir, de las múltiples singularidades.

La interrogante por las condiciones de producción de la subjetividad múltiple-singular asume la tarea de recomposición de la trama ontológica de la educación inclusiva, puesto que, sus manifestaciones rescatan el poder de la singularidad entendida como singularidades múltiples, una ontología de lo menor. Pero, ¿qué supone realmente esto para la educación inclusiva?

El interés en el estudio de las condiciones ontológicas de la educación inclusiva no se limita a la comprensión normo-céntrica de la realidad y a la pregunta restrictiva del sujeto educativo que es el resultado de la opresión de la naturaleza humana, sino que, comprende que ambos puntos de análisis son centrales, pero, al mismo tiempo, reconoce que, el papel revolucionario y transformador que lo inclusivo aporta al mundo contemporáneo en todos sus niveles de análisis, no sólo materializa un carácter micropolítico –principal característica epistemológica de este campo–. Más bien, su mayor impacto se juega en torno a la regulación de la subjetividad y sus modos de

producción. En este punto, quisiera recuperar el sentido de lo ontológico no como un sistema de pre-fabricación del ser y de sus posibilidades subjetivo-materiales-relacionales, sino, más bien nos invita a reconocer los múltiples modos de existencia del ser. Este punto recupera el carácter sustantivo de la afirmación de Ocampo (2018) quien, sostiene que, la figuración del ser se compone por confluencia de la singularidad –captura de lo inextricable de nuestra naturaleza humana– y de los componentes de variabilidad del ser a través de la fuerza alterativa de la multiplicidad –noción que permite recuperar los ejes definitorios de una naturaleza humana oprimida–. Una de las principales peculiaridades heurísticas que se desprenden de la multiplicidad en tanto categoría de análisis, unidad heurística y dispositivo político, reconoce que, en cierta medida gran parte de los conceptos epistemológicos de la educación inclusiva auténtica surgen de su centro crítico. A esto se suman, las posibilidades de variación del ser y su naturaleza de infinitud. Antes de examinar con mayor detalle la política ontológica de lo inclusivo, observo necesario explorar los ejes de producción de la subjetividad en este singular territorio, pues, la inclusión en tanto mecanismo de transformación construye nuevos estilos y mecanismos de relacionamientos sociales, afectivos y educativos, legitimando una nueva trama de subjetividad aún desconocida e incomprensible a nuestros ojos y experiencia.

La subjetividad para Guattari y Rolnik (2006), es algo producido por agenciamientos de enunciación, cuyos dispositivos de producción escapan a las definiciones de la agencia individual y colectiva. En su producción confluyen factores extra-individuales e intra-psíquicos que regulan el funcionamiento de los “sistemas de percepción, de sensibilidad, de afecto, de deseo, de representación, de imagen y de valor, modos de memorización y de producción de ideas, sistemas de inhibición y de automatismos, sistemas corporales” (Guattari y Rolnik, 2006, p.45). La política ontológica de la educación inclusiva se distancia de aquella fuerza modelizante que busca la uniformidad y la serialización del sujeto que tiene como función la reducción y/o sujeción de su fuerza, lo que psicoanalíticamente, se describe como un mecanismo de totalización arbitraria del yo o el daño a la individuación. La subjetividad no puede ser capturada, reducida o cooptada, sino que opera en la irrupción, en la altertividad y en la fuerza del acontecimiento. La multiplicidad de modos de existencia del ser es coherente con “la multiplicidad de los agenciamientos de subjetivación: la subjetividad está esencialmente fabricada y modelada en el registro de lo social” (Guattari y Rolnik, 2006, p.46).

Una de las principales tareas que efectúa de forma imperceptible y silenciosa la escolaridad y las estructuras de participación social es la modelización de mecanismos de individuación de la subjetividad que, en otros términos, son formas de normalización, control y docilización. Sin embargo, las condiciones que delimitan el sentido y función de lo inclusivo en el mundo actual producen procesos de subjetivación que descentran estas prácticas de individuación. Una advertencia preliminar, consiste en señalar que, el tipo de interacciones que acontecen en el espacio escolar desatan múltiples procesos de subjetivación que se oponen y desafían los mapas abstractos del desarrollo. Justamente, ninguna de las manifestaciones de la naturaleza humana se ajusta a los modos instituidos por las políticas representacionales del sujeto. El ser es una entidad atravesada por una multiplicidad de agenciamientos sociales que trazan los itinerarios y los modos de subjetivación requeridos por el campo de lo inclusivo. En efecto,

[...] fundar sobre otras bases una micropolítica de transformación molecular pasa por un cuestionamiento radical de esas nociones de individuo, como referente general de los procesos de subjetivación. Parece oportuno partir de una definición amplia de subjetividad, como la que estoy proponiendo, para, en seguida, considerar como casos particulares los modos de individuación de la subjetividad: momentos en los que la subjetividad dice yo, o superyo (ego o superego), momentos en los que la subjetividad se reconoce en un cuerpo o en una parte de un cuerpo, o en un sistema de pertenencia corporal colectiva. Pero ahí también estaremos delante de una pluralidad de abordajes del ego y, por lo tanto, la noción de individuo va a continuar expandiéndose (Guattari y Rolnik, 2006, p.47).

La relevancia del estudio de la subjetividad aplicado al amplio espectro de los fenómenos que componen los territorios de lo inclusivo demuestra que su potencia de regulación se anida en el terreno de lo social y de lo material; es por ello que, la concepción ontológica de lo inclusivo se encuentra atravesada por la fuerza del materialismo óptico, la potencia del devenir que sólo es visibilizado a través del vector alterativo de la multiplicidad. La subjetividad en el marco de lo inclusivo se propone deslindar un corpus de prácticas que subviertan el consumo de categorías naturales universales cuya trayectoria de historización del sujeto genera un efecto restrictivo en las formas de legibilidad del mismo. La comprensión de la subjetividad al interior de lo inclusivo supera estas formas ontológicas de orden sustancialistas cristalizadas en el espacio educativo a través de una matriz individualista-

“ La inclusión en tanto mecanismo de transformación construye nuevos estilos y mecanismos de relacionamientos sociales, afectivos y educativos, legitimando una nueva trama de subjetividad aún desconocida e incomprensible a nuestros ojos y experiencia. ”

esencialista, imponiendo otros regímenes de sensibilidad y representación. La fuerza performativa de lo inclusivo se caracteriza por configurar un nuevo universo simbólico, político, educativo, cultural, económico y ético, con cada uno de los objetos que forjan parte de sus modos de orientación en el pensamiento, proliferando así, nuevas modalidades de percepción, afectividad, singularidad, alteridad, relacionamiento y co-presencialidad.

Uno de los obstáculos que comúnmente emergen del discurso *mainstream* de lo inclusivo –especialmente, la coyuntura travestida con la fuerza de lo especial– refuerza un conjunto de dispositivos de semiotización que modelizan la subjetividad de sus usuarios y colectividades, estableciendo alianzas con la desigualdad y las zonas imaginarias de lo abyecto. En este territorio colinda un conjunto de significaciones y representaciones culturales materializadas en dispositivos de producción de diversas clases de desigualdades de carácter relacionales y estructurales que regulan la subjetividad y la multiplicidad de modos existenciales del ser humano. Este argumento es la base de los actos de distinción o de las marcas de desigualdad que impactan en las trayectorias sociales y escolares, así como, en los procesos de biografización de cada sujeto. En este nudo crítico, agrega Guattari y Rolnik (2006):

[...] *La subjetividad* está en circulación en grupos sociales de diferentes tamaños: *es esencialmente social, asumida y vivida por individuos en sus existencias particulares*. El modo por el cual los individuos viven esa subjetividad oscila entre dos extremos: una relación de alienación y opresión, en la cual el individuo se somete a la subjetividad tal como la recibe, o una relación de expresión y de creación, en la cual el individuo se reapropia de los componentes de la subjetividad, produciendo un proceso que yo llamaría de singularización. Si aceptamos esa hipótesis, vemos que va más allá de la circunscripción de los antagonismos sociales a los campos económicos y políticos, la circunscripción del objeto a la lucha por la reapropiación de los medios de producción o de los medios de expresión política. Es preciso entrar en el campo de la economía subjetiva y no restringirse al de la economía política (p.48).

Otra tarea crítica que asume el territorio de lo inclusivo es la producción de otros mecanismos de producción de la subjetividad y herramientas comprensivas de acceso a ellas, articulando su campo de actividad más allá de los efectos infra-psíquicos, materiales y de las imágenes corporificadas en determinados sujetos.

El campo indexado bajo la etiqueta educación inclusiva construye una figuración ontológica infinitamente mayor, de carácter abierto del mismo e inacabado del ser humano. Tal cuadratura opera a la inversa de la pre-fabricación de diversos regímenes ontológicos que puntualizan en torno a la opresión de la naturaleza humana o al daño a la individuación. La ontología de la inclusión acontece en el registro de lo abierto<sup>7</sup>, de aquello que está en permanente devenir. En este punto coincido con Braidotti (2006), puesto que, instaura una ontología materialista que trabaja para destruir las huellas de enunciación de un ser humano dominante. Detengámonos unos instantes en este punto. Braidotti (2009), consolida su trabajo académico a través de una noción positiva de la diferencia. Tal afirmación, es sostenida mediante una red de individualismos-esencialismos que fundan el problema ontológico de los grupos –operación también concebida como ontología sustancialista– que coloca en desmedro y cosifica a un amplio grupo de personas producto de los atributos definitorios de su naturaleza humana, justificando así, un *corpus* de políticas públicas que no hacen otra cosa que reproducir un efecto de asimilación y un problema multicategorico para justificar su tarea en torno a los significantes pasivos de la inclusión,

7. Lo abierto nos permite llegar hacia estados más elevados del pensamiento. Lo abierto se encuentra en perpetuo devenir, nada este fijo en él. Estas propiedades son claves en la comprensión de la estructura de conocimiento de la educación inclusiva, sus elementos de configuración alcanzan su funcionamiento mediante complejas fuerzas de desterritorialización y reterritorialización, develando un campo que se configura en diversos planos. La estructura y el campo de conocimiento de la educación inclusiva es configurada mediante un corpus de “híbridos de fuerzas plegando y disseminando singularidades a través de una multicombinatoria en constante actualización” (Castillo, 2019, p.236).

[...] donde una idea muy específica del ser humano se ha impuesto sobre otras, funcionando como un ideal o canon regulativo con el que contrastarse y al que aspirar. En tal marco, la diferencia pierde gran parte de la riqueza de su significación, al ser entregada a una estructura de pensamiento en la que prima la unidad o la homogeneización de las subjetividades, ya que aquellas que no responden o que se distinguen de la hegemónica, bien son segregadas o situadas en los márgenes, cuando no son reprimidas y perseguidas, bien se les adjudica una posición de subordinación respecto de aquella, conformando un sistema social marcadamente jerárquico y estratificado (González, 2018, p.174).

El principio de identidad se organiza en torno a un criterio de unidad, en ella la materia de lo humano es una sola, produce una mismidad y unidad que fomentan diversas formas clasificatorias de lo mismo que fomenta el daño a la individuación. El sujeto de la inclusión –*mainstream*, falsificada o mímesis de lo especial, liberal y capitalista– es clasificado en torno a un principio de naturaleza individual. El principio de identidad actúa en términos de un principio de restricción el poder de la diferencialidad y de la variabilidad humana, es esto, lo que permite afirmar que, el sujeto de la inclusión es propiedad de lo múltiple y de lo menor, esto es, un sujeto con una gran riqueza ontológica. Las extrañas articulaciones que definen la política de educación inclusiva –refiero específicamente, en términos de ensamblajes intelectuales– asumen imperceptiblemente lo que Lacan (1970), denomina *impasse* de la diferencia o en Young (2002), el *problema ontológico* de los grupos sociales. En efecto,

[...] la diferencia deviene en torno a lo diferente, propiciando que salgan a flote las diferencias que ocultan la mismidad en su afán de moldear las entidades a partir del principio de ocultación que promueve la identidad. Por este motivo, la diferencia emerge como un gran cúmulo de intensidades que no se captan ni por lo general, ni tampoco por lo particular, pues las relaciones diferenciales de cada vibrar energético afloran en grados de intensidad diversos, y escalas temporales-espaciales distintas (Castillo, 2019, p.235).

La figuración heurística de lo inclusivo crea tácticas y formas de alteración del mundo intensamente contingente y creativo, materializadas en modos singulares y originales de subjetivación, tal como sostendrán Guattari y Rolnik (2006). La inclusión es el gran dispositivo arquitectónico para la transformación molecular. Un aspecto clave a considerar en las tramas de regulación de la singularidad es el efecto de automodelización, esto es,

[...] que capte los elementos de la situación, que construya sus propios tipos de referencias prácticas y teóricas, sin permanecer en una posición de constante dependencia con respecto del poder global, a nivel económico, a nivel de los campos de saber, a nivel técnico, a nivel de las segregaciones, de los tipos de prestigio que son difundidos (Guattari y Rolnik, 2006, p.61).

Sobre este particular, insisten los autores agregando que, “la revolución molecular consiste en producir las condiciones no sólo de una vida colectiva, sino también de la encarnación de la vida para sí mismo, tanto en el campo material, como en el campo subjetivo” (Guattari y Rolnik, 2006, p.62).

“La política ontológica de la educación inclusiva lo que busca es romper con una gramática esencialista-individualista y binarista.”

La escuela, la sociedad y la cultura son niveles de territorialización subjetiva, todas ellas, al decir de Guattari y Rolnik (2006, p.91), constituyen sistemas de autoidentificación que un determinado colectivo conjugue sus modos de subjetivación con la diversidad de estructuras y modalidades de segmentariedad social. El problema micropolítico que enfrenta la educación inclusiva en su campo argumentativo *mainstream* devela la incapacidad de comprender tanto la profundidad y la riqueza de los dispositivos semióticos que atraviesan la experiencia de los sujetos por los que esta aboga, restringiendo el poder de resistencia de la propia semiosis social corporificada.

La comprensión ontológica de lo menor materializada en la revolución de las singularidades múltiples asume un carácter materialista que, entre muchas otras preocupaciones definitorias, analiza las tramas materiales e inmateriales que atraviesan el devenir del ser y de diversas colectividades, dejan de entenderse como problemas sectorializados. Gracias al materialismo, sus identidades y problemáticas asumen la pregunta por su devenir en el interior de las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad. La inclusión no solo habla de los problemas de las personas en situación de discapacidad o de grupos vulnerables construidos a través de significantes

liberales, más bien, busca responder a las reglas de funcionamiento de la sociedad y al tipo de articulaciones que son legitimadas por determinadas estructuras sociales, económicas, políticas y culturales, cada una de ellas a su forma, cristaliza una multiplicidad de microdinámicas de operación de las estructuras escolares y de la arquitectura de cada uno de los componentes del sistemas educativos.

“ Todo grupo social cristaliza un singular modo relacional precedido por una forma asociativa específica, permitiendo reconocer la singularidad de cada sujeto de constituirse en un grupo. ”

El discurso *mainstream* de lo inclusivo no se problematiza en torno a estas tensiones, más bien, es incapaz de tensionar determinadas dinámicas de producción de las relaciones sociales convertidas en relaciones microestructurales y relacionales de regulación del sistema educativo. Al no cuestionar el tipo de relaciones sociales y políticas que sustentan algunos de los nudos críticos que enfrentan sus colectivos no es posible identificar las restricciones y/o opacidades que afectan su devenir. El *devenir-inclusión* se ensambla desde otras categorías, a las que aún no hemos llegado, ni mucho menos, despertado. El *devenir-inclusión* al que aludo, le habla a la educación con otras categorías, cuya empresa más significativa asume un devenir-minoritario, esto es, una fuerza de singularización múltiple que desafía a las estructuras y figuraciones dominantes. Al operar la sección del sintagma ‘-inclusión’ mediante la partícula agregativa, confirma que la propia imbricación devenir-inclusión establece una relación hipónima, así, una contiene a la otra y viceversa, puesto que, ambas son fuerzas en permanente estado de evolución y en proceso de singularización. El devenir es un aspecto constitutivo en la propia heurística de lo inclusivo, es una propiedad de su dominio. Lo significativo es que todas las categorías que problematizan y ensamblan la construcción del ser y sus territorios psíquicos, constituyen mecanismos de ruptura de los criterios de legibilidad y los sistemas de estratificación dominante del ser. Sobre este particular, insisten Guattari y Rolnik (2006) afirmando que, “esta es la cuestión fundamental de la problemática de las minorías: una problemática de la multiplicidad y de la pluralidad y no una cuestión de identidad cultural, de retorno a lo idéntico, de retorno a lo arcaico” (p.92).

La comprensión ontológica que traza las singularidades múltiples comparte la afirmación de Guattari y Rolnik (2006) que,

[...] la idea de reconocimiento de la identidad opondría una idea de procesos transversales, de devenires subjetivos que se instauran a través de los individuos y de los grupos sociales; y que pueden hacerlo porque ellos mismos son procesos de subjetivación, porque configuran la propia existencia de esas realidades subjetivas. Sin embargo, no pueden existir en sí mismos, sin un movimiento procesual; es eso lo que les da su potencia para atravesar todas las estratificaciones —estratificaciones materiales, de sentido, de sistemas maquínicos, etc. (p.92).

La inclusión es un arma alterativa/performativa que atraviesa diferentes modos de subjetivación legitimados por el conjunto de sistemas-mundo hegemónicos. El problema es que el discurso *mainstream* e incluso, el promocionado por las pedagogías de las diferencias y de la alteridad, rescata modos, figuraciones y significantes universales de las diferencias y de la Otredad, constituyendo así, objetos cosificados para leer las problemáticas del mundo actual. Ninguno de estos modos especifica la esencia del ser y sus múltiples modos de existencia, más bien,

[...] quiere decir, simplemente, que la problemática que ellos singularizan en su campo no es del dominio de lo particular y menos aún de lo patológico, sino que esta problemática se refiere al dominio de la construcción de una subjetividad que se conecta y se entrelaza con problemáticas que se encuentran en otros campos, como el de la literatura o el de la infancia. Son justamente esos elementos los que nos llevarían a hablar de un norte-sur a través de los países, de una negritud a través de todas las razas, de lenguas menores a través de todas las lenguas dominantes, de un devenir-homosexual, de un devenir-niño, de un devenir-planta a través de los sexos delimitados. Son esos elementos que Deleuze y yo agrupamos en la rúbrica de «dimensión molecular» del inconsciente (Guattari y Rolnik, 2006, p.93).

Uno de los principales problemas que enfrenta la educación inclusiva y sus criterios mediante los cuales se vuelve legible el sujeto, enfrenta la problemática de resolución a nivel inconsciente. Es este punto el más espinoso. Paraphrasing Guattari and Rolnik (2006), there is an economy of the unconscious that learns to comprehend in order to dislocate. All of this leads to the emergence of an axiomatic and an analytic that allows one to comprehend the articulations of subjective devaluation and structural devaluation of certain collectivities. For Guattari and Rolnik (2006), it

[...] important in these questions is that one overcomes the exclusively defensive character of the struggle of the minorities —«we are victims, no one recognizes our rights»— and that one develops, on the contrary, an offensive position that, like in the work of Rimbaud, evokes a becoming-black, becoming that speaks to all races. All of us can enter into a becoming-black, into a becoming-Indian (which was precisely the humorous and genius intuition of the *Indios Metropolitanos* in Rome), into a becoming-woman, into a becoming-homosexual, into a becoming-child. These becomings are what seem to be a true answer to the problems of racism: these becomings consist in taking the problem by the root. It is to say, to take the problem not at the level of the great cultural and ideological entities, but at the level in which one effectively articulates construction, the production of the subjectivities (p.96).

The ontological recomposition of inclusive education leads us to the comprehension of processes of singularization —forms of differential occurrence of being—, every subject is found introduced into processes of differential singularization. Another peculiarity consists in pointing out that the definitional forms of being from a materialist point of view assume a process of becoming permanent —becoming-disabled, becoming-trans-, becoming-immigrant, becoming-child, becoming-sick, etc.— each one of these forms operates on a becoming individual, that is to say, “the question is in knowing how these different processes of singularization that you are living are articulated. And at that time there may be a third level of process of singularization” (Guattari and Rolnik, 2006, p.98). The ontological politics of inclusive education assumes the desire to agenciate in order to avoid the practice of becoming individual, giving way to pseudo-entities. “The micropolitics consists in creating an agenciation that allows, on the contrary, that these processes be supported one on the other, intensifying themselves” (Guattari and Rolnik, 2006, p.99). The ontological politics of inclusive education is what seeks to break with an essentialist-individualist and binarist grammar.

Subjects of inclusion can be described in terms of imaginary entities constructed through various figurative discourses, they are, in addition, material and real subjects inside the practices of schooling and semiotic-cultural production. All of them are historical subjects and their systems of representation do not necessarily have a relationship of correspondence. The majority of the systems of reasoning about the subjects of inclusion is based on an arbitrary relationship that takes account of an inadequate self-awareness that is detached from the effect of academic knowledge. Many of its constructions obey to stable and a-historical signs that majority oppress their subjectivities and processes of biographicalization. Its presupposition of privilege and inadequate self-awareness repercute in the *efecto-de-saber* and in the *efecto-de-sujeto* in the context of a system of intellectual governance in its pedagogical dimension by the significant of the special and its dimension more global by a project of knowledge complicit with inequality.

## Un punto espinoso: el problema ontológico de los grupos sociales

Desde la genealogía del discurso de la educación inclusiva se ha propuesto responder a las necesidades de determinados grupos sociales atravesados por el significante de la vulnerabilidad, convirtiéndose en un argumento universal que descuida las condiciones relacionales y transversales de afectación multinivel o de orden interseccional. The dominant argumentative community imposes a discursive, ideological and rhetorical effect that reinforces through the concept of alterity constructed by the zone of being, a code of ordering that imbricates its significant with policies of identity and representation of subjects over the policies of difference, punctuating in various variables of inequality. This effect, which, said of itself, founds its grammar in a *corpus* of individualisms/essentialisms, in which the identity of the persons reinforces the position of co-implication and co-belonging to a singular group. We are facing here, to a problem of analysis not addressed by the field of research of inclusive education, also shared with analytic philosophy, which is, the concept of social group becoming in what I will name *problema ontológico de los grupos sociales*.

“El entorno de la educación requiere, a su vez, de la emergencia de nuevas concepciones frente a los propósitos formativos, nuevas metodologías, estrategias pedagógicas y didácticas, así como el compromiso de los docentes, los estudiantes y las instituciones frente a la calidad de los procesos de enseñanza - aprendizaje, todo esto para que se fortalezca el pensamiento creativo. (Aragón, Casas & Restrepo, 2022).”

El discurso predominante de educación inclusiva e injusticia social refuerza una concepción de grupo en la que las personas son descritas en términos de “una clase específica de colectividad con consecuencias específicas respecto de cómo las personas se entienden a sí mismas y entienden a las demás” (Young, 2002, p.77). Nos enfrentamos a un efecto-de-legibilidad sobre la noción de grupo social que cristaliza un efecto-de-sujeto en la interioridad de los problemas socio-políticos, educativos y culturales. Lo cierto es que, no existe un concepto claro que nos proporcione un lenguaje y una racionalidad otra para pensar los problemas de cada comunidad, evitando reforzar una gramática propia de la zona del ser. La política ontológica de la educación inclusiva interroga profundamente las articulaciones de la zona del ser, génesis de los individualismos/esencialismos legitimados por la política de la educación inclusiva a nivel mundial. Como consecuencia de ello, observo un argumento que impone un problema técnico para fundamentar la acción pragmática de la educación inclusiva. ¿Pragmática de la educación inclusiva?

Para Young (2002), un grupo social queda determinado por el significante que inscribe a un “colectivo de personas que se diferencia de al menos otro grupo a través de formas culturales, prácticas o modos de vida” (p.77). Entre sus principales características observo: a) un *corpus* de atributos comunes y afines a nivel subjetivo, cultural y relacional, b) sujetos que experimentan condiciones materiales y subjetivas similares en materia de inequidad educativa o frenos al desarrollo pleno en la sociedad, c) toda comunidad es el reflejo de un conjunto de interacciones y relaciones sociales y d) son las diferencias de cada comunidad las que permiten las interacciones y los planos de diferenciación entre diversos grupos, fomenta además, planos de una corografía y una cartografía multiescalar y multiposicional de ubicaciones al interior de la estructura social. En ellas, las asociaciones no funcionan en términos de un bloque cerrado como demanda la metáfora de los todos colectivos, sino que, su materialidad se inscribe la constelación de diversas clases de asociaciones multinivel. Aquí nos enfrentamos a una articulación trasrelacional e interseccional. Por norma, todos los atributos que definen los colectivos reafirmados en las pseudo-políticas de educación inclusiva, quedan determinados a través de un conjunto de atributos de orden esencialista. Este es un problema restrictivo en la producción de luchas por el igualitarismo.

El estudio del concepto de grupo social habita un doble vínculo integrado por múltiples conjuntos de personas con combinatorias singulares, cuyo ámbito definicional acontece a través de la identidad. En efecto, son

[...] los atributos objetivos son una condición necesaria para clasificarnos a nosotras mismas o a las demás como pertenecientes a cierto grupo social, son la identificación con una cierta categoría social, la historia común que genera la categoría social y la autoidentificación las que definen al grupo como grupo (Young, 2002, p.79).

Todo grupo social cristaliza un singular modo relacional precedido por una forma asociativa específica, permitiendo reconocer la singularidad de cada sujeto de constituirse en un grupo. A mi juicio, es este el problema que enfrentan las coordenadas definitorias de lo colectivo y lo común. El llamamiento es a omitir las coordenadas ontológicas que determinan a los sujetos antes de vincularse y reconocerse parte de un determinado grupo. Otro punto espinoso reside en los modos de asociación establecidos, así como, en los dispositivos semiológicos que posteriormente actúan en términos de anclajes de la política pública. Las identidades son construcciones anteriores a las impuestas por las determinantes de cada grupo. Estoy más interesado en interrogar los ejes de configuración de una ontología social y educativa de corte individualista que es la que funda erróneamente el campo de producción y los entendimientos de lo inclusivo.

Una ontología individualista/esencialista deviene en un efecto normativo y sustancialista proporcionada por la razón del Humanismo clásico, en este discurso el Yo es atomizado, neutralizado y escindido de su naturaleza y potencia. Epistemológicamente, en esta trama observo *abyectos de conocimiento*, no sujetos de conocimiento, lo que colinda con una preocupación ficticia sobre el Otro y las coordenadas de alteridad, pues, estas responden al orden de lo establecido por la zona del ser, ratificando una praxis de alteridad ciega para entender la inmensidad de las problemáticas de los sujetos atravesados por la opresión. “Las personas deberían ser tratadas como individuos, no como miembros de grupos, permitiéndoseles que hagan su vida libremente sin estereotipos ni normas grupales” (Young, 2002, p.83).

El sujeto es una producción material, cuyo beneficio analítico en el contexto de la educación inclusiva articula una política ontológica de lo menor y de orden post-humanista –aquí lo *post-*, habita un doble vínculo al decir de Spivak (2017), se entiende en términos de continuidad o sistema hereditario de orden transitivo multidireccional, así como, un salto o un punto de fuga sobre los sistemas de razonamientos de orden humanistas-. Otro nudo crítico, evidencia las limitaciones –entre otras muchas– del discurso instalado de la inclusión, no desafía los presupuestos de la filosofía de la conciencia. El problema es que, la concepción predominante de este enfoque ofrece un análisis monocentrado que categoriza y otorga legibilidad a cada colectividad a partir de rasgos negativos de su propia identidad, refuerza y privilegia un ideal de diferenciación por sobre condiciones de diferencialidad, es decir, el *corpus* de atributos de singularización de cada persona y colectividad. Para Young (2002),

[...] la identidad se constituye relacionamente a través del compromiso con otros significativos –y su incorporación–, así como de la integración en comunidades» (Epstein, 1987, pág. 29). La categorización de grupos y las normas son elementos esenciales de la identidad individual (véase Turner et al, 1987) (pp.82).

¿Cómo operan las identificaciones grupales de los oprimidos? Si bien es cierto, diversas colectividades se conectan a través de experiencias de opresión y dominación, la diferenciación entre ellos, no establece una relación a *per se* de orden opresiva como comúnmente tiende a observarse en diversos trabajos sobre educación inclusiva crítica. El campo relacional que crea la educación inclusiva encontramos diversos colectivos sociales específicos, con lenguajes, prácticas y modalidades de agenciamientos específicos. Su problema de constitución reside en una naturaleza inalterable del ser –cuya sustancia actúa en términos de *efecto-de-legibilidad* sobre las condiciones de posibilidad de cada sujeto, cuya acción heurística es síntoma de una operación superficial-. A tal efecto, es necesario explorar dos dimensiones, a mí parecer, relevantes: a) los ejes de determinación de dispositivos semiológicos que condicionan los entendimientos sobre sus condiciones de identificación y b) las coordenadas que permiten comprender y definir a grupos específicos atravesados por la opresión. “Las diferencias de grupo que surgen de relaciones y procesos sociales, por lo general se cruzan unas con otras” (Young, 2002, p.85).

Todo grupo social es el resultado de interacciones de naturaleza relacional compuesta por pasiones, afectividades y condiciones materiales y/o subjetivas creando coordenadas de identificación y reconocimiento entre diversas personas y colectividades. El Yo es el resultado de profundas imbricaciones sociales según Young (2002). El Yo y la comunidad en el discurso de mayor adherencia de la educación inclusiva refuerza un ámbito de definición negativo devenida en una política ontológica y de producción epistémica que refuerza los planteamientos del individualismo liberal, el que, a su vez, niega la diferencia mediante un efecto de ausencia de reciprocidad. En superación de esto, propongo que la política ontológica de la educación inclusiva fundada en la revolución molecular: “hacer confluir la multiplicidad y la heterogeneidad en la unidad” (Young, 2002, p.81), una unidad inquieta, abierta e integrada por múltiples singularidades. No siempre el rechazo al individualismo liberal sugiere la adaptación de la comunidad, sino, de formas otras que nos permitan superar el conjunto de frenos al auto-desarrollo. Comparto la advertencia que describe la dicotomía entre individualismo liberal y comunidad, sugiriendo que estas dos categorías son de hecho mutuamente excluyentes y agotan todas las posibles ontologías sociales y concepciones del yo” (Young, 2002, p.384). Esto es síntoma de algo mucho mayor, un agotamiento de las posibilidades analíticas para entender las configuraciones de la multiplicidad, especialmente, una ontología social coherente con dicha consigna.

“ La educación inclusiva es un dispositivo de carácter alterativo de la realidad, un mecanismo de transformación que modifica las fuerzas de significación de su performativo. ”

## Liberar la zona del no-ser: un desafío onto-pragmático

Uno de los propósitos clave que enfrenta la comprensión epistemológica de la educación inclusiva consiste en consolidar un saber que impacte en la vida de las personas. Esta preocupación asume la pregunta por la pragmática epistemológica, nos sitúa en el estudio y comprensión de las coordenadas de regulación de la realidad, entre el saber decir y el saber hacer, es la coherencia de integración del objeto teórico y del objeto empírico en la cristalización de la realidad, afectando a sus modos de relacionamiento, dispositivos de producción y regulación de la subjetividad y de las emociones, etc. Profundiza en cuestiones teórico-prácticas y no intelectualistas ligadas al campo de producción de la educación inclusiva.

La pragmática epistemológica de la educación inclusiva indaga acerca del papel que desempeña el conocimiento de esta en nuestra vida, indaga en los múltiples grados y beneficios que tales planteamientos tienen frente a los problemas del mundo contemporáneo. El entorno de la educación requiere, a su vez, de la emergencia de nuevas concepciones frente a los propósitos formativos, nuevas metodologías, estrategias pedagógicas y didácticas, así como el compromiso de los docentes, los estudiantes y las instituciones frente a la calidad de los procesos de enseñanza - aprendizaje, todo esto para que se fortalezca el pensamiento creativo. (Aragón, Casas & Restrepo, 2022). Participa, además, de la producción de hábitos que se inyectan en la subjetividad de cada ser y de singulares efectos experimentales en el mundo. La concepción pragmática de este dominio entiende que la función del pensamiento no es sólo una guía para orientar la acción y superar los modos de razonamientos que conducen al desperdicio de la experiencia social, especialmente, aquellos que ponen en desmedro la experiencia vital del subalterno o de la multiplicidad de formas de sub-alteridades construidas en el marco de los proyectos imperiales/ coloniales.

¿Por qué una pragmática epistemológica que beneficie la experiencia del sujeto de la zona del no-ser<sup>8</sup>? Esta zona imaginaria de carácter multiposicional es la que alberga la experiencia vital del subalterno, es por esencia una unidad relacional donde las exclusiones, las opresiones, las dominaciones, los diversos mecanismos de violencia en plural, entre otros, son practicados en niveles inimaginables. El sintagma *zona del no-ser* en Fanon (2009) o *zona del no-existente* en Sousa (2009) comparten la misma premisa, esto es, reconocer la presencia de una línea de pensamiento abismal que divide al mundo, agudizando la presencia de los diversos formatos del poder en la experiencia subjetiva y en los procesos de biografización de cada colectividad.

El discurso de la educación inclusiva, de mayor aceptación a nivel mundial, es el resultado de la hegemonía y de las luchas eurocéntricas por la justicia y la equidad, argumentos que devienen en la consolidación de una matriz de representación sociopolítica de sujetos que enuncian sus problemáticas al tiempo que son incapaces de destrabar los conflictos con los que se comprometen resolver. El problema es que crean un conjunto de códigos de ordenación y de análisis que carecen de dispositivos pragmáticos que beneficien a los sujetos atravesados en la inmensidad del significante de la subalternidad. La zona del no-ser es una unidad relacional de interseccionalidades diferenciadas.

Tal como señala Fanon (2009), los sujetos oprimidos que viven en la zona del ser, no sufren opresión sino privilegios de opresión u otros efectos no tan intensos como los de la zona del no-ser. Estos últimos, viven opresión educativa, política, ética y cultural, es decir, frenos materiales y subjetivos agudos en todos los planos del desarrollo humano, observándose “una diferencia cualitativa entre cómo las opresiones interseccionales se viven en la zona del ser y la zona del no-ser en el “sistema-mundo capitalista/patriarcal occidentalocéntrico/cristianocéntrico moderno/colonial” (Grosfoguel, 2011, p.99). Un problema analítico persistente en esta zona es la relación entre el Yo y el Otro a través de un entrelazamiento de orden hegeliana, esto es, una red interpretativa constitutiva por pares dialectales de oposición. Al respecto insiste el teórico centroamericano, agregando que,

[...] en la dialéctica del “Yo” y el “otro” dentro de la zona del ser hay conflictos, pero no son conflictos raciales porque la humanidad del otro oprimido es reconocida por el “Yo” opresor. El “Yo” en un sistema imperialista /capitalista/patriarcal son las élites metropolitanas masculinas heterosexuales occidentales y las élites periféricas masculinas heterosexuales occidentalizadas. Existe un colonialismo interno tanto en el centro como en la periferia. El “otro” son las poblaciones occidentales de los centros

8. Espacialidad heterogénea.

metropolitanos u occidentalizas dentro de la periferia, cuya humanidad es reconocida pero que al mismo tiempo viven opresiones no- raciales de clase, sexualidad o género dominados por el “Yo” imperial en sus respectivas regiones y países. La zona del ser y no-ser no es un lugar geográfico específico sino una posicionalidad en relaciones raciales de poder que ocurre a escala global entre centros y periferias, pero que también ocurre a escala nacional y local contra diversos grupos racialmente inferiorizados. Existen zonas del ser y no-ser a escala global entre centros occidentalizados y periferias no-occidentales (colonialidad global) pero también existen zonas del ser y no-ser tanto en el interior de los centros metropolitanos como también dentro de las periferias (colonialismo interno). La zona del no-ser dentro de un país sería la zona del colonialismo interno. Sin embargo, es aquí donde la teoría crítica descolonial de Boaventura de Sousa Santos (2010) contribuye a esclarecer la diferencia entre la zona del ser y la zona del no-ser (Grosfoguel, 2011, p.99).

La zona del no-ser es aquello que se ubica por debajo de la línea de pensamiento abismal producida por la modernidad. Esta zona encuentra puntos de convergencia con la noción *dusseliana* de exterioridad, que describe todo aquello que está por fuera de las figuraciones legitimadas por la modernidad, en ellas

[...] las poblaciones son deshumanizadas en el sentido de ser consideradas por debajo de la línea de lo humano, los métodos usados por el “Yo” imperial/capitalista/masculino/heterosexual y su sistema institucional para gestionar y administrar los conflictos es por medio de la violencia y apropiación abierta y descarada. Como tendencia, los conflictos en la zona del no-ser son gestionados por la violencia perpetua y solamente en momentos excepcionales se usan métodos de regulación y emancipación (Grosfoguel, 2011, p.100).

La presencia de una matriz pedagógica de orden monológica da paso a un sistema de enseñanza de tipo universal y normativo, regulada por el *ego cogito*. Este trabajo intenta superar la visión del mito salvífico que refuerza el significativo entrecomillado del discurso de inclusión y de justicia social, una especie de salvación de aquellos sujetos inscritos en la zona del no-ser, o bien, siéndolo, ponen en tensión sus formas constitutivas. Más bien, intentan desestabilizar los aspectos de superioridad moral, lo que deviene en una devaluación permanente de todo aquello que escapa de las configuraciones occidentalocéntricas. Intento pensar las configuraciones de justicia desde los bordes, desde la zona del no-ser, desde una pragmática que comprenda la experiencia de marginalidad y opresión. Para ello, habrá que develar cada uno de estos puntos de vista. Al proponernos deshacer las imaginaciones materiales y subjetivas de los subalternos, focalizamos nuestra atención en las configuraciones de

[...] un profundo racismo epistémico contenido en esta concepción filosófica la cual esconde en el anuncio de la inferioridad moral del Otro la acción legítimamente de su exterminio material y simbólico, resultan generadores de una colonialidad la cual opera desde entonces como una lógica global que posibilita dominar y controlar a las poblaciones del mundo a partir de la clasificación racial de las mismas, poner en duda la posible humanidad de estas poblaciones ubicadas por fuera de Europa y, además, subvalorar a las cosmovisiones y tradiciones de conocimiento consideradas como no modernas o primitivas (Grosfoguel, 2011, p.8).

Los esfuerzos intelectuales contenidos en este trabajo intentan articular bajo la metáfora del ‘dispositivo’ una fórmula capaz de superar las modalidades que niegan la pluralidad cultural y cognoscitiva contenida en el mundo. Gran parte de las prácticas legitimadas por los sistemas educativos hoy reflejan singulares formas mono-culturales. En efecto,

[...] la producción de las distintas formas de monoculturas a las que ha dado lugar la civilización europeo occidental generadora de una racionalidad indolente o perezosa la cual se presenta a sí misma como una racionalidad privilegiada capaz de renegar -en virtud de su potestad regente- de la vocación de abrirse al conocimiento de la riqueza pluri-versal del planeta. En este sentido, de acuerdo con Santos, se trata de la emergencia de una razón indolente, propiciada por la matriz eurocéntrica occidental, generadora de una monocultura del saber responsable de la desaparición o epistemicidio (Sousa, 2010, p.47).

Pensar en torno a los ejes definicionales de la pragmática epistemológica de la educación inclusiva nos invita a reconocer su carácter micropolítico, distanciándose de los dispositivos semióticos y de sus mecanismos de

significación dominantes. Si bien, el interés por ejes de configuración de una pragmática epistemológica intentará crear hábitos de acción que beneficien la experiencia directa del subalterno –en este caso, todos nosotros– y transformen sus agenciamientos semióticos. La educación inclusiva constituirá un dispositivo performativo, alterativo y transformativo de la realidad reafirma la producción de “nuevas coordenadas diagramáticas a-significantes” (Guattari, 2013, p.226). Al igual que la epistemología de la educación inclusiva su pragmática comparte una de sus características medulares, como es, su carácter micropolítico. Su función trabaja, en primer término, a favor de la emergencia de mecanismos de diagramatización que se oponen y dislocan los modos individuación de la subjetividad (Guattari, 2013), modificando los modos de relacionamientos, de afectividad, de interacción y sus dispositivos semióticos corporificados. La inclusión en tanto categoría contingente, política y performativa tiene, entre muchas otras funciones, alterar la gramática que sostiene la pragmática social. Es una herramienta de dislocación de tales fuerzas de funcionamiento, cuya tarea crítica “consistirá entonces en efectuar conexiones entre un sistema de transformaciones capaces de anular los efectos de las generaciones significantes” (Guattari, 2013, p.227).

Una de las principales orientaciones micropolíticas a las que adhiere la educación inclusiva, asume la fractura de los sistemas semióticos sobre los que erigen su tarea y, que en parte, son responsables de los ejes de tematización y ámbitos de discusión que asume este discurso, conduciendo siempre hacia una visión reduccionista del ser apoyada en torno a la opresión de la naturaleza humana. Habrá entonces que dislocar las semiologías simbólicas y en sus modos de codificación de la realidad. Una pragmática epistemológica de la educación inclusiva orientada a la liberación de la zona del no-ser o del no-existente, tendrá como propósito “despejar la naturaleza de las cristalizaciones de poder que operan alrededor de un componente transformacional dominante” (Guattari, 2013, p.227). Toda transformación pragmática se encuentra sujeta a complejas mutaciones históricas, dando paso a la proliferación destellos y nuevas ramificaciones semióticas. En efecto, “una pragmática de los agenciamientos colectivos de enunciación oscilará constantemente entre estos dos tipos de micropolíticas semióticas, elaborará con ellos una suerte de tecnología del replanteamiento de las significaciones dominantes” (Guattari, 2013, p.229).

Una pragmática epistemológica de la educación inclusiva cuyo punto de emergencia estalle desde la liberación de la zona del no-ser, se distanciará de cualquier empresa que imponga una política de todo vale convertida en acciones de políticas de novedad, las que dejan en el mismo estado a los sujetos inscritos y socializados en ellas. Más bien, perseguirá la movilización de singulares coeficientes de desterritorialización atravesados por una trama de intensidades que actúan sobre un plano y/o registro micropolítico. La educación inclusiva es un dispositivo de carácter alterativo de la realidad, un mecanismo de transformación que modifica las fuerzas de significación de su performativo.

## Tensiones y presiones en la comprensión de los dispositivos semióticos de la educación inclusiva

La comprensión de los dispositivos semióticos de la educación inclusiva constituye otra de mis pasiones intelectuales. Mi interés investigador se propone comprender cómo son fabricados los signos, las imágenes y los dispositivos semiológicos corporificados que son asignados a determinados colectivos de ciudadanos definidos como sujetos a favor de los cuales la inclusión debe trabajar. En este punto, observo necesario efectuar una advertencia: los dispositivos semióticos actualmente en circulación constituyen expresiones sígnicas devenidas en criterios de legibilidad del ser atravesados por la fuerza de la matriz esencialista-individualista. Si bien, las formas de legitimación de las gramaticalidades dominantes en el terreno de la educación inclusiva reafirman progresivamente un efecto heurístico que produce abyectos de conocimiento materializados en una extraña política de educación inclusiva ratificada a nivel mundial de naturaleza esencialista liberal –empresa comprensiva que tiene como función trabajar en la contraposición de marcos de valores para fundamentar su tarea y fuerza en la realidad–. Coincidiendo con Le Breton (2008) la rostricidad desempaña un papel crucial en la emergencia de criterios de legibilidad materializados en efectos-de-sujetos a través de una particular semiosis social. La rostricidad para Guattari (2013, p.35) desempeña un papel clave en la desterritorialización semiótica.

Hasta aquí, he focalizado mi interés en dos dimensiones de análisis. El primero de ellos, se inscribe en la comprensión de las redundancias significativas que cooptan la esencia singularizante de cada ser y sus modos de existencia en imágenes que trabajan a partir de diferencias universales de cada ser. La segunda, se propone explorar los medios de configuración y de elaboración de las imágenes y signos que definen las figuraciones

ontológicas de lo inclusivo desde una perspectiva de desterritorialización de sus significantes que delimitan su presencia y medios de interpretación y reconocimiento en la interioridad de las diversas estructuras de participación del sistema-mundo. Ambas preocupaciones comparten el argumento que “la territorialización de las significaciones trabaja a partir de una máquina capaz de poner en juego tanto contenidos estereotipados como tipos de acentos, de entonación, de timbre, de ritmo, etc. Una voz está siempre vinculada a un rostro, aun cuando dicho rostro no está manifestado” (Guattari, 2013, p.235). La rostricidad opera, entonces, como una unidad dinámica compuesta por diversas capas de componentes semióticos.

La extraña política de educación inclusiva legitimada y aceptada por casi todos los estados del mundial, emerge ratificando y legitimando el fallo fundacional y genealógico que Ocampo (2018), describe a través de la travestización e imposición del modelo epistémico y didáctico de la educación especial para fundamentar los territorios inexistentes de lo inclusivo. Esta operación heurística de orden restrictiva trabaja mediante cadenas de herencias, lo que en mi trabajo epistemológico sobre educación inclusiva significo bajo la técnica de aplicacionismo epistémico y de partícula agregativa. Consolidar una operación heurística de carácter bidireccional que emerja desde lo especial –que es un objeto específico dentro del campo de fenómenos aquí analizado<sup>9</sup>– hacia lo inclusivo constituye una heurística que impone una construcción ciega y marginadora. Ciertamente, otro problema analítico que observo de este fallo genealógico consiste en la consolidación de fuerzas semióticas de sujeción del ser y de sus múltiples modos de existencia construyen políticas ontológicas vacías e inscritas en una gran matriz de permanentes binarismos, espacialidad

[...] donde todos los objetos deben ser situados por relación a mi totalidad personalógica, todos los modos de subjetivación por relación a mi consciencia como reificación ideal, como tangente imposible de esta política de tratamiento por el vacío, de vaciado de todos los contenidos (Guattari, 2013, p.236).

En esta operación, observo un mecanismo de cierre ontológico sobre los procesos de singularización del ser, lo que se traduce en el regreso irrestricto a ciertos contenidos estabilizados por vía de significaciones dominantes.

El código ontológico que asume la educación inclusiva desde su estructura falsificada impone una mecánica fundada en la redundancia de la redundancia cuya materialidad es traducida en peculiares efectos de forzamiento semiótico devenidas en condiciones normativas de legibilidad del estudiantado al interior de prácticas educativas concretas. Esta es una regulación semiótica que penetra y se asienta en diversas coordenadas del poder quedando atrapada en un conjunto de significaciones dominantes o normo-céntricas. La trama ontológica de la educación inclusiva asume que el “componente de rostricidad que hace tomar cuerpo a la política significativa de una formación de poder dada, debido a que por lo general es desconocida o tenida por secundaria” (Guattari, 2013, p.236). La recomposición ontológica del ser puede ser leído como un agenciamiento de enunciación alterativo sobre los procesos de singularización subjetivante.

Una de las preocupaciones por la pragmática de la educación inclusiva asume el reto de destrabar los modos de subjetivación universales que sustentan la política ontológica de lo inclusivo fundada en fuerza del sustancialismo, el humanismo y el esencialismo enmarcado en una gran matriz de significación que reúne un conjunto de sistemas de significaciones, representaciones y estructuras sociales, políticas, culturales y pedagógicas que operan sobre flujos decodificados de corte universal y un componente de concientización que regula el poder signifiante del ser. Es necesario construir una figura de poder-contra-signifiante, lo que asume la necesidad de establecer

[...] montajes particulares de rostricidad que darán a esta importancia; mayor o menor, según la evolución de las relaciones de fuerza en presencia o según la naturaleza de las oposiciones micropolíticas adoptadas por los agenciamientos de enunciación involucrados. El mundo y su rostricidad no cesarán por tanto de mantener relaciones singulares (Guattari, 2013, p.238).

La comprensión ontológica de la educación inclusiva reafirma la presencia de diversos niveles semióticos de orden heterogéneos, a su vez, cada una de estas formas semióticas modelizan la subjetividad de cada colectividad. ¿A qué modos de producción de la subjetividad nos conducen los dispositivos semióticos corporificados legitimados por la arbitrariedad epistémico-ontológica de la educación inclusiva?, ¿son estos modos coherentes con los trazados por el capitalismo? Si atendemos a la afirmación que la educación inclusiva es un proyecto de conocimiento en

9. Refiero a la circunscripción intelectual denominada educación inclusiva.

resistencia, entonces uno de sus propósitos consistirá en producir modos de producción de la subjetividad que derriben progresivamente las tramas de regulación del capitalismo. La inclusión es un movimiento amplio de desterritorialización de las identidades, los modos de relacionamiento y de las referencias subjetivas. Otra tarea que se propone es descentrar los automatismos de repetición implicados en las figuraciones definitivas del ser que acontecen a nivel de ciertas imágenes, determinando, por consiguiente, sus usos ontológicos. La inclusión debe avanzar hacia la elaboración de una estrategia que nos permita articular una comprensión global de sus modos de producción de la subjetividad a objeto de profundizar en las dinámicas de configuración y procesos de singularización del ser, siendo justamente esto último, lo que la educación inclusiva es incapaz de comprender a través de los modos e itinerarios de definición del ser humano regulado por un sistema de equivalencias categoriales.

“ disfruto definiendo la educación inclusiva, especialmente su epistemología como un horizonte desde el cual se trazan rumbos heterológicos produciendo saberes y experiencias constitutivas para la multiplicidad. ”

## Conclusiones: pensar la inclusión como ética de la existencia

Para culminar esta intervención, quisiera referir a algunas de las problemáticas centrales que definen la educación inclusiva como programa de cambio a la luz de lo planteado por Foucault (1994), en torno a la *ética como estética de la existencia*, permitiendo profundizar en la multiplicidad de desafíos y problemáticas que ensamblan nuestro tiempo actual conectándose con los aspectos abordados en páginas anteriores en torno a la ontología crítica del presente. La actualidad como categoría de análisis es, sin duda, uno de los principales nudos críticos que se aglutinan en el campo de los territorios de lo inclusivo. Si estos reafirman una naturaleza en resistencia entonces todo “análisis del poder debe referirse a una ética del sujeto definida por la relación de uno para consigo mismo” (Sánchez, Giraldo y Giraldo, 2015, p.17).

Mi interés investigador en este tema no pretende trabajar sobre objetos de conocimientos cosificados, sino más bien, contribuir a la emergencia de un ensamblaje-otro para cubrir determinados puntos de análisis que, debido a la coyuntura *mainstream* de lo inclusivo, no siempre son debidamente abordados.

Un punto clave en la comprensión reconocitiva de la educación inclusiva consiste en analizar los modos de liberación y los matrices de ejercicio de la libertad de cada singularidad, así como, el tipo de coordenadas de alteridad y relación con los otros. Este punto constituye un aspecto central en la redefinición del espacio político-pedagógico regulado por diversas clases de marcos interpretativos que

[...] intentan sujetar a los individuos, la crítica pone en cuestión su poder para definir la verdad del sujeto, es el movimiento por el cual el sujeto se da a sí mismo el derecho a interrogarse, esa verdad con respecto a sus efectos de poder y a interrogar el poder con respecto a su discurso de verdad (Sánchez, Giraldo y Giraldo, 2015, p.19).

Si atendemos cautelosamente a los efectos inter-heurísticos de la cita, observo otro punto de adherencia con la singularidad epistémica que traza la educación inclusiva entendida esta como un mecanismo de de-sujeción de los marcos teóricos, políticos, formas ontológicas y materiales de definir su presencia ante los problemas del mundo actual, consolidando una actitud específica para leer el mundo y sus modos de relacionamiento, existencia y vivencia en él. Es, en esta actitud específica que, logra aglutinar demandas históricas a nivel intelectual esbozadas por diversos movimientos críticos contemporáneos, propiciando un movimiento de dislocación y ruptura de sus estructuras. Otro tópico de coincidencia describe la fuerza aleatoria para moldear y esculpir la consciencia de las personas –a lo que denomino *fenomenología de la inclusión*–, un *ethos* de sensibilidad diferente sobre nuestros problemas cotidianos. Esta nueva sensibilidad es clave para profundizar en los modos de producción de la subjetividad. Otra característica de este programa de cambio se expresa mediante la noción sintagmática de interrogación crítica la que “consiste en un juego de poder y de verdad que toma la forma de una investigación

histórico-filosófica que examina las relaciones entre las estructuras de racionalidad que articulan los discursos de verdad y los mecanismos de subjetivación a que obliga” (Sánchez, Giraldo y Giraldo, 2015, p.20).

La educación inclusiva en tanto proyecto de conocimiento en resistencia construye un punto de partida para pensar acerca del destino histórico de nuestros proyectos de nación, es clave para comprender las maneras de actuar, sentir y conocer de nuestras sociedades. La educación inclusiva en tanto proyecto ontológico, epistémico y político ensambla su función a través de formas categoriales indeterminadas. Un proyecto con estas características siempre se pregunta acerca de las experiencias posibles que configuran sus territorios –es esto lo que reside en el centro de su configuración a la luz de una ontología del presente–, para lo cual observo necesario identificar un conjunto de categorías claves para examinar profundamente la especificidad de la era que impulsa el calificativo ‘inclusiva’, asumiendo el reto de examinar el “devenir de su propia constitución en un horizonte plagado de condiciones adversas” (Corona, 2018, p.s/r). Un programa de cambio analiza no sólo los efectos estructurales, relacionales y micropáticos que se desprenden del tipo de interacciones en las diversas estructuras del sistema-mundo que consolidan coordenadas de relación entre la multiplicidad de expresiones del sujeto y sus formas emergentes de subjetividad. Analiza además, las figuraciones de fragilidad que se imponen los discursos del neoliberalismo.

La ontología del presente actúa en términos de deseo negativo, acrecentando el principio epistemológico de negatividad, es decir, el impulso permanente por el cambio, la transformación, la dislocación de lo dado y la remoción de lo visible. En este punto, la inclusión asume un deseo de negatividad, un interés por deconstruir para dar paso a nuevas cosas, no solo se propone

[...] sino denunciar las características que definen al momento presente, a la luz de una serie de análisis históricos que interrogan a una sociedad controlada como la nuestra, que busca formar individuos dóciles y útiles, pero sobre todo alienados, sujetos que progresivamente han perdido el sentido de la vida y el deseo de creatividad. La aspiración de realizar una ontología de la época tiene que ver con una de las acepciones que Foucault identifica como pertenecientes al pensamiento crítico que se inscribe en la cuestión de la actualidad, el cual tiene en Kant su primera formulación al preguntar: ¿qué pasa ahora? y ¿qué es este ahora que nos circunda y en el interior del cual estamos unos y otros? (Corona, 2018, p.s/r).

La ontología del presente funciona en el marco de la educación inclusiva en tanto modalidad diagnóstica permanente acerca de lo que somos hoy y aquellas fuerzas y tramas de regulación que definen la experiencia del ser. Es un diagnóstico interesado por los patrones de sujeción cultural, político, económico que repercuten y condicionan la tarea educativa para el aseguramiento de condiciones de justicia y equidad. Interroga según Corona (2018) los

[...] sistemas de conocimiento que deben ser indagados en sus condiciones de emergencia y de conservación en una determinada época o cultura, mas también en su propia contingencia, de tal modo que sea posible superar todas aquellas formas de sumisión o de exclusión a las que, como sujetos, hoy por hoy estamos expuestos (p.s/r).

Mi insistencia investigativa en la comprensión y/o reconfiguración del presente no tiene por función ofrecer una rostricidad fija y programática –tarea que sea dicho de paso es estéril–, sino, en examinar las discontinuidades emergentes por diversas vías que impactan en la formulación de determinados dispositivos de enunciación, las formas de pensar una época y de examinar sus problemas. Creo que este último tópico es clave para la gestación de un programa de cambio significativo en materia de inclusión y justicia que, sea dicho de paso, necesita construir una razón crítica para recuperar su función en el mundo actual. Agrega Corona (2018), señalando que, “el saber sobre el presente se constituye entonces ya no por medio de la conciencia trascendental del sujeto, sino a partir de un conjunto de prácticas de poder que le otorgan al saber mismo tanto las condiciones de su emergencia, como su continuidad y permanencia” (p.s/r). Frente a esto, disfruto definiendo la educación inclusiva, especialmente su epistemología como un horizonte desde el cual se trazan rumbos heterológicos produciendo saberes y experiencias constitutivas para la multiplicidad. Una de las propiedades heurísticas del calificativo es la capacidad de subjetivar espacios y relaciones sociales, afectivas y de poder aún sin reconocer. Estas preocupaciones trabajar a favor de la proliferación de la

[...] pregunta por la actualidad y, con ello, la necesidad de un nuevo discurso capaz de revelar las nacientes pautas de interacción entre los individuos y la sociedad. En el intrincado horizonte de la vida social, caracterizado por la incidencia de una serie muy vasta de variables, no es posible establecer una causalidad lineal, mecánica, para la comprensión de los fenómenos (Corona, 2018, p.s/r).

Así, la ontología del presente constituye una dimensión de análisis clave en el diseño de un diagrama inclusivo de orden sociopolítico, en ella se combinan diferentes hechos fugaces, un campo de proliferación de diversas ideas, de imágenes en fuga y de acciones, pasiones y sentires que desbordan la habitualidad y el *corpus* de certidumbres marcadas por relaciones de poder, “relaciones de poder múltiples atraviesan, caracterizan, constituyen el cuerpo social; y estas relaciones de poder no pueden disociarse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento del discurso” (Foucault, 1999, p.139-140).

La educación inclusiva trabaja en la consolidación de una ontología materialista, tal como he sostenido en diversos trabajos, propone una ontología de nosotros mismos en el presente, es una actitud crítica frente a lo que somos, a nuestros modos de sentir, de actuar de percibir, de leer, de intervenir y de participar en las estructuras de los diversos sistemas-mundo. Sin embargo, este propósito no es del todo claro, puesto que, debido a la precariedad de sus sistemas argumentales no han aclarado con pertinencia la relación ontológica a interior de este territorio. La pregunta por una ontología sobre nosotros mismos es, sin duda alguna, premisa fundante de una empresa alterativa, dislocadora y transformadora de sí mismo y, es justamente, en este sí-mismo donde reside el mayor punto de tensión. Esta empresa devela una trama de intensa “fuerza de creación de nosotros mismos y de nuestro mundo” (Sánchez, Giraldo y Giraldo, 2015, p.29). La pregunta central por la configuración de una ontológica de la presente toma distancia de la fuerza canónica que delimita el qué somos, ayudándonos a visibilizar lo que no queremos ser. Es una figuración que consolida una modalidad de creación que rechaza las formas de individualidad impuesta de forma hegemónica.

La estética de la existencia según Foucault (1994) “representa una relación con uno mismo no determinada por la norma, por lo cual se constituye en una alternativa frente a las estrategias de subjetivación del *biopoder*” (Sánchez, Giraldo y Giraldo, 2015, p.29). Vista así, la educación inclusiva puede ser concebida en términos de un *ethos*, una forma de enfrentar la vida, una forma de mirar y actuar en el presente, un dispositivo de examinación de las experiencias de lo posible, etc.

## REFERENCIAS

- Aragón Goyes, M., Casas Trujillo, C. A., y Restrepo Castillo, M. A. (2022). El desarrollo del pensamiento creativo infantil como parte fundamental de la formación docente. *Horizontes pedagógicos*, 24(1), 1-8. [http://www.scielo.org.mx/pdf/valencia/v11n21/2007-2538-valencia-11-21-315.pdf](https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.24101Ahmed, S. (2005). Vivir una vida feminista. Bellaterra.</a></p><p>Bal, M. (2009). <i>Conceptos viajeros en las Humanidades. Una guía de Viaje</i>. Málaga: Cendeac.</p><p>Braidotti, R. (2000). <i>Sujetos nómades</i>. Buenos Aires: Paidós.</p><p>Braidotti, R. (2006). <i>Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir</i>. Madrid: Akal.</p><p>Braidotti, R. (2009). <i>Transposiciones</i>. Barcelona: Gedisa.</p><p>Corona, J. (2018). La ontología del presente. <i>Valenciana</i>, núm.11, vol.22, 315-322. Recuperado el 02 de mayo de 2020 de: <a href=)
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. 1ª ed., trad. Fernando Álvarez-Uría. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder, Obras esenciales, Volumen II*, Barcelona: Paidós.
- González, B. (2018). La ética diferencial de Rosi Braidotti. *Agora. Papeles de filosofía*, 37 (2), 173-191.
- Guattari, F., Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficante de Sueños
- Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles*. Buenos Aires: Cactus.
- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos, 2011. Recuperado el 07 de marzo de 2020 de: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSFOGUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf>
- Koivunen, A., Kyrol, K., y Ryberg, A. (2019). Vulnerability as political language. Recuperado el 24 de junio de 2020: <https://www.manchesteropenhive.com/view/9781526133113/9781526133113.00005.xml>
- Lacan, J. (1970). Las formaciones del inconsciente. Recuperado el 27 de enero de 2020 de: <https://www.bibliopsi.org/docs/lacan/07%20Seminarario%205.pdf>

Le Breton, D. (2008). *Antropología del cuerpo y del dolor*. Buenos Aires: Six Barral.

Ocampo, A. (2018). *La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la educación inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias*. Santiago: Fondo Editorial CELEI.

Sánchez, W., Giraldo, O. y Giraldo, R. (2015). *Ontología del Presente y Construcción de un Carácter en Michel Foucault: Discusión a partir del pensamiento de Foucault de los problemas del presente*. Calí: Editorial Mariposas Amarillas.

Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI/Clacso.

Spivak, G. (2017). *Una educación estética en la era de la globalización*. México: FCE.

Young, I.M. (2002). *Justicia y Política de la Diferencia*. Valencia: Cátedra.